

DIVERSIDADE E CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DIÁLOGO COM OS ESTUDANTES

Valdivia Marques Pinto

valmts1@hotmail.com

Universidade do Estado da Bahia

Dinalva de Jesus Santana Macêdo

dinalvamacedo@hotmail.com

UNEB-UESB/PPGED

Resumo:

Este artigo tem o propósito de apresentar as experiências IC desenvolvidas no período de 01 de agosto de 2017 a 31 de julho de 2018. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com viés etnográfico que buscou analisar os significados e sentidos atribuídos pelos alunos às questões dos afrodescendentes, indígenas e quilombolas. Assim sendo, foi realizado seções de grupo focal com alunos do ensino fundamental I, em uma escola localizada em Mutãs, distrito de Guanambi/BA. Foram utilizados ainda como instrumentos de pesquisa a observação participante e conversas informais no momento das vivências dos alunos, e para análise dos dados recorreu-se da análise de conteúdo na modalidade temática. Portanto, de acordo com os dados recolhidos, as discussões e análises, é perceptível que apesar das diferenças culturais e pluralidades fazerem parte do cotidiano, a escola se encontra desafiada para trabalhar com a diversidade e suas representações de maneira contextualizadas e críticas em seus currículos e práticas pedagógicas. Esse fato reflete na visão folclórica dos alunos acerca das populações afrodescendentes, indígenas e quilombolas, pois consideram as culturas, distante de suas vivências. Isso aponta para a necessidade de uma formação docente intercultural crítica para lidar com o preconceito e práticas discriminatórias, o que poderia contribuir de maneira positiva na construção das identidades dos estudantes quilombolas.

Palavras chave: Alunos. Étnico-raciais. Quilombolas.

Introdução

A construção de uma educação escolar que valorize, respeite e dialogue com a diversidade presente nos espaços da sociedade, está intimamente ligada ao reconhecimento de grupos sociais diversos e suas representações. Nesse sentido, é evidente a importância de um trabalho vinculado à pluralidade cultural, de ações que estejam voltadas para as especificidades dos sujeitos, observando o que é dito ou silenciado por eles. Assim, urge a necessidade de compreendermos como as práticas pedagógicas acerca dessa diversidade de povos como os negros, indígenas e quilombolas têm sido tratadas na escola e de que maneira incidem na construção da identidade dos estudantes, e para isso é fundamental entendermos esse processo a partir do olhar dos próprios alunos.

O intuito deste estudo é apresentarmos um recorte do relatório de um subprojeto do Programa Institucional de Iniciação Científica de 1 de Agosto de 2017 a 31 julho de 2018.

Trate-se de uma pesquisa qualitativa que para Minayo (2009) aborda um universo de significados sobre o pensar e o agir humano, trata-se de crenças, valores e ações que não podem ou não deveriam ser definidas ou analisadas numericamente ou quantitativamente. A pesquisa ainda segue por uma perspectiva etnográfica, pois aborda a comunidade quilombola de Queimadas e segundo André (2008) esse viés tem como intuito estudar a cultura de um determinado grupo, para entender seus hábitos e práticas.

Para a coleta de dados, os instrumentos utilizados foram às seções do grupo focal que para Gatti (2005) é uma técnica que permite ao pesquisador obter uma grande quantidade de informações a respeito dos participantes da pesquisa, pois, trata-se de um procedimento que envolve a descoberta de expressões e formas de linguagem que talvez as outras técnicas não conseguissem apreender. E ainda, tem a vantagem de conhecer representações, simbologias e significados através de uma reunião de pessoas que possuem algo em comum.

Ainda como instrumento de pesquisa, utilizamos a observação participante, associada à abordagem etnográfica. De acordo com André (2008) a observação possui esse nome porque o pesquisador ao entrar em contato com o que está sendo estudado, participa e se envolve nos ambientes criando interações, influenciando, transformando e sendo transformado pelo processo que vivenciou. E como auxílio, recorremos ao diário de campo, instrumento relevante no registro e documentação dos dados coletados ao longo da pesquisa.

A escola possui 14 funcionários, 15 professores com licenciatura em pedagogia e especializações como: Libras, Gestão Escolar, Educação Inclusiva, Psicologia da Educação etc. sendo apenas um formado em magistério, a grande maioria deles atuam a mais de 15 anos na profissão. A instituição escolar atende estudantes de Ensino Fundamental I do 2º ao 5º ano contendo um número total de 332 alunos. São estudantes de várias comunidades da zona rural e urbana do distrito, dentre esses, 14 alunos são da comunidade quilombola de Queimadas.

As seções do grupo focal ocorreram nos dias 07, 08 e 09 de março de 2018 durante o período de intervalo, pois essa era a orientação da escola. E por esse motivo não tivemos a oportunidade de prolongar o tempo das reuniões. Diante disso, ressaltamos que os momentos em que estivemos com os alunos foram suficientes para coletar os dados necessários. Assim, com a ajuda da observação participante no pátio da instituição escolar, conversas informais enquanto aguardávamos as crianças e vivências de lazer nos eventos da comunidade, contribuíram para que o andamento da pesquisa não fosse prejudicado.

Desse modo, após a coleta dos dados recorremos à técnica de análise de conteúdo na modalidade temática, conforme Gomes (2009) esse procedimento possibilita desvendar o que

está por detrás dos conteúdos manifestos. Através de perguntas e questionamentos é enxergar e compreender para além das aparências visualizando assim, o tema central que está posto diante das informações. Portanto, todas as falas e observações anotadas e documentadas foram submetidas a essa análise para alcançar os objetivos do trabalho.

Escola e comunidade: A necessidade de uma aproximação

Realizamos o grupo focal, com o intuito de conhecer o olhar dos alunos acerca do trabalho da escola com as populações afrodescendentes, indígenas e quilombolas. Esse fato nos ajudou a compreender a importância de discutirmos a respeito das diversas culturas que permeiam o chão das instituições escolares. E assim, ir à busca de uma educação que colabore para a desconstrução de ideias discriminatórias e preconceituosas que incidem de maneira expressiva na construção das identidades dos estudantes.

Ao indagarmos às crianças quais atividades que mais gostavam de fazer, logo sinalizaram o gosto pelo futebol, mas principalmente a paixão pela Capoeira. Nesse sentido, é pertinente ressaltar que o grupo foi composto predominantemente por crianças da comunidade quilombola de Queimadas, onde tais práticas são conhecidas pela população como suas principais características culturais. Ainda, durante as discussões ressaltaram o quanto seria positivo se a escola em que estudam falasse um pouco mais sobre a Capoeira. Tal fato levanta uma questão, que precisa ser discutida e avaliada pela instituição escolar, sobre a aproximação da comunidade com os momentos de ensino e aprendizagem na escola.

Desse modo, fica evidente a importância das representações coletivas no processo de atribuição de conhecimento e na construção da identidade das crianças. De acordo com Fernandes (2012, p. 05) “As festas, as danças, as músicas, as artes são representações simbólicas [...] que valorizam o cotidiano e podem se constituir em fontes para pesquisa e aprendizagem”. Entretanto, nas falas e expressões dos estudantes, evidencia-se que a escola pouco se movimenta em relação à Capoeira, o que evidencia a distância presente entre as atividades realizadas na instituição de ensino e a comunidade Quilombola de Queimadas.

De acordo com as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola para Educação Básica as escolas que atendem alunos de comunidades remanescentes de quilombo precisam fundamentar seu ensino na memória coletiva, em práticas culturais, nos festejos e tradições que fazem parte do patrimônio. São aspectos simbólicos, territoriais e sociais para construir uma pedagogia que assegure aos estudantes o direito de apropriação de seus conhecimentos

tradicionais ampliando-os e dando continuidade a eles, respeitando e valorizando suas especificidades. E para isso, a garantia de um diálogo com a história da comunidade poderia contribuir nesse processo de luta e resistência da população negra historicamente subalternizada (BRASIL, 2012).

A diversidade no contexto escolar

Prosseguindo com a conversa sobre o que se atribui à beleza, os alunos demonstraram timidez e apresentaram insegurança ao falarem sobre o assunto, apesar disso, suas respostas foram diversas. Alguns disseram que se sentiam bonitos (as) e logo uma criança disse “me sinto feio” e sorriu “a maioria me chama de feio” completou. E os outros sorriram juntamente com ele. Isso ressalta o efeito que a opinião de outras pessoas possui sobre sua autoestima. De acordo com (MACÊDO, 2008, p.101) “a percepção que os/as educandos/as têm de si mesmos, isto é, a sua autoestima depende consideravelmente da qualidade das relações que são estabelecidas entre os seus pares no convívio diário tanto na família como na escola, comunidade e sociedade de um modo geral”.

Ainda sobre a beleza, G. (11 anos) participante do grupo, disse orgulhosa, sorridente e sem nenhuma timidez: “sou maravilhosa”. Esse fato evidencia a diversidade de opiniões que cada um percebeu sobre si mesmo, durante a realização do grupo focal. Para Gomes (2002, p.49) “essa maneira particular de relacionar-se com o corpo, com a subjetividade e à cultura dá-se em um determinado contexto social, histórico e político. E é esse contexto, juntamente com a experiência individual, que vai compor o complexo terreno da identidade negra”. Portanto é pertinente considerar que a maneira como as crianças expressam seus conceitos a respeito de sua própria fisionomia tem grande influência com o modo em que vivem e se relacionam.

Nessa perspectiva, ao perguntarmos sobre a atribuição de cor, as crianças demonstraram um pouco de incômodo em responder, mas mesmo assim disseram: “pardo”, “marrom” “morena”. O grupo era composto principalmente por crianças da comunidade quilombola de Queimadas com características fenotípicas negras, entretanto nenhuma se autodeclarou negra. E diante disso, uma aluna nos chamou a atenção:

Quando realizamos a pergunta “que cor você se autodeclara?” as respostas estavam de acordo com a ordem das cadeiras, C. (9 anos) como a primeira a falar mostrou-se muito envergonhada e constrangida ao responder para os colegas sobre a sua cor, primeiramente

ouvimos baixinho ela dizendo que sua cor era “preta”, mas quando perguntamos novamente ela relatou que não sabia dizer, e respondeu “a minha cor é a cor da minha pele ué” pegando em seu braço. Ela olhava para todos de maneira aparentemente muito nervosa. Tímida, acabou dizendo que era parda (Diário de campo, 06 de março de 2018).

Assim, a fala de C. (9 anos), juntamente com as dos outros participantes da comunidade de Queimadas, ao se declararem “pardos” demonstra a existência de uma visão de recusa acerca da pele negra. A sociedade de um modo geral tem trabalhado intensamente na construção de um padrão de beleza em que o negro está o tempo todo associado a aspectos fenotípicos negativos. Para Macêdo (2008, p. 101) “esse padrão de beleza que os obriga a negar a sua própria cor, pode influenciar negativamente nos processos de construção de sua identidade étnico-racial, bem como na formação de sua autoestima”.

Prosseguindo com a conversa em grupo, em relação a profissão que almejavam seguir, todos disseram o que queriam exercer. Foram inúmeras profissões como: “professora”, “jogadora de futebol”, “advogado”, “artista”, “cantora”, “dançarina”, “policia” e etc. E mais uma vez G. (11 anos) explicou com brilho nos olhos: “quero ser cantora, professora, bailarina” esbanjando sem timidez sua vontade de sonhar. É importante ressaltar que entre as profissões mencionadas pelas crianças quilombolas, a que mais recebeu destaque foi a do professor. Assim sendo, podemos inferir que esse fato ocorreu devido à relação histórica da comunidade com a educação e a luta da população pelos estudos.

A maneira como as crianças falavam e se expressavam foi possível visualizarmos a presença da diversidade no âmbito escolar. Essa não se limitava somente à atribuição de beleza, cor de pele ou de profissão, mas de opiniões e experiências. Para Gomes (2007) a diversidade não se prende apenas as diferenças e a multiplicidade, ela faz parte do acontecer humano, está presente em nossas ações, concepções, linguagens, representações de mundo, em nossas aprendizagens e interações, sendo um processo tanto biológico quanto cultural. Entretanto, nem sempre é entendida de uma maneira positiva, levando a práticas discriminatórias produzidas por outras culturas consideradas dominantes.

A partir disso, chegamos a um momento importantíssimo diante da pesquisa. Ao referirmos sobre o preconceito, a grande maioria das crianças desconhece o significado da palavra, desta forma tivemos a necessidade de refazer a pergunta de uma maneira que eles pudessem compreender. A maior parte do grupo sinalizou ter passado por momentos desconfortáveis proporcionados por outras pessoas, mas decidiram não comentar a respeito. Durante a atividade focalizada, demonstravam timidez e insegurança ao falar da temática,

entretanto alguns alunos relataram: “Nessa escola não, mas na outra (de educação infantil onde havia estudado) ficavam me chamando de negro preto das queimadas” (M.V. 8 anos). “Tinha uma menina na minha sala que quando eu sentava do lado dela, ela afastava a cadeira porque eu era preta, me chamava de chata e de preta” (G. 11 anos).

Tais falas configuram a existência de atitudes discriminatórias nos âmbitos escolares, principalmente com os alunos da comunidade Quilombola de Queimadas. Para Gomes (2005) o preconceito é aprendido socialmente, trata-se de um julgamento prévio, negativo e sem conhecimento a respeito de um grupo, fruto de uma interação com o outro. Nesse sentido, a escola em questão está cada vez mais desafiada a romper com práticas que agridem a população étnico-racial. A falta de conhecimento a respeito das diferentes culturas pode contribuir para a o exercício de atitudes pejorativas e racistas.

Durante a realização do grupo focal algumas crianças não se sentiram à vontade para compartilhar com grupo os momentos constrangedores que vivenciaram a partir de ações preconceituosas. Entretanto, alguns apresentaram a necessidade de dizer para nós como era esse desconforto. No momento em que perguntávamos a respeito, um participante de oito anos sinalizou acerca do preconceito: “Eu acho que não, não lembro que sofri isso não” e logo foi interrompido por outro colega: “Você não se lembra não? Você já esqueceu o que falavam com você?”. Deste modo, fica evidente a necessidade de trabalhar a respeito do assunto para que as crianças tenham conhecimento em relação à temática apresentada.

Nessa perspectiva, o fato das crianças do grupo focal não reconhecerem o significado e o sentido do nome “preconceito”, só reforça a necessidade e a urgência da escola propor momentos de diálogos e discussões a respeito da temática. Para Santos (2001) a instituição escolar deve garantir e possibilitar o conhecimento sobre si e sobre o diferente, pois, quando conhecemos o outro estaremos nos indagando e questionando nossos pensamentos e posições, desta forma as práticas racistas se tornam não um problema de quem as sofre, mas de todos nós. Assumir essa postura poderia contribuir de maneira significativa para a melhoria nas relações sociais e na desconstrução de atitudes discriminatórias.

Currículo escolar e formação docente: O que dizem os alunos acerca das temáticas afrodescendente, indígena e quilombola

Prosseguindo a discussão, a respeito da cultura africana, indígena e quilombola, as crianças sinalizaram desconhecimento, entretanto alguns que conseguiram responder elencaram ideias estereotipadas acerca das temáticas. Para eles os negros: “eram escravizados,

fazia tudo que mandavam”, “os portugueses trouxeram pra cá”, “mandava os negros trabalhar e dava chibatada nas costas”. Sobre a cultura quilombola disseram: “quilombola? O que isso?” indagou um aluno, “também são negros fugidos da escravidão” respondeu outra participante a ele. “São tudo negro” afirmou um estudante. Diante das falas é notável o olhar distante dos alunos sobre os grupos culturais apresentados.

Foi possível deduzir que as crianças de Queimadas ainda não possuem discernimento que fazem parte da cultura quilombola, pois ao ser perguntado quem eram os quilombolas disseram apenas que eram os negros e escravos, mas não fizeram nenhuma relação ao lugar onde moravam ou que pertenciam a essa cultura (Diário de Campo, 07 de março de 2018).

Nessa mesma perspectiva ao dialogarmos sobre as disciplinas que estudaram a África, a história e a cultura dos índios e quilombolas e quais conteúdos foram trabalhados e de que maneira isso ocorreu, o grupo sinalizou que esses assuntos foram estudados apenas na disciplina de História, voltando-se sempre para a o ponto de vista da escravidão: “estudamos sobre os negros”, “escravos”, “negros, pobres e o sofrimento deles”. Para eles o significado da temática quilombola tratava-se também sobre a escravidão: “eram a casa dos negros, pra onde eles fugiam”. Ainda, sobre a temática indígena muitos ressaltaram que pouco sabiam a respeito, entretanto alguns relataram: “a casa deles eram de palha”, “eles tinham penas na cabeça”. Desse modo, podemos observar que as falas e expressões durante a realização do grupo focal revelaram a existência de um olhar folclórico acerca das populações culturais.

Quando perguntado as crianças o que haviam estudado em relação à África, muitas crianças disseram que estudaram apenas sobre os negros e que eles eram escravos, pobres e sofriam muito. É notável o poder que o livro didático exerce sobre as práticas pedagógicas apresentadas na escola (Diário de campo, 09 de março de 2018).

Diante disso, as crianças ao referirem sobre a população étnico-racial, indígena e quilombola revelaram uma visão naturalizada e distante de suas vivências. Desse modo, os dados apresentados apontam que o trabalho realizado pela escola acerca dessas temáticas tem sido de maneira pontual e superficial. Essas concepções estereotipadas, acerca das diversas culturas contribuem para a construção de ideias negativas e preconceituosas.

[...] os currículos desenvolvidos [...] vêm pecando pela parcialidade no momento de definir os conteúdos culturais a serem trabalhados em sala de aula. Com isso, a história e a cultura dos grupos étnico-raciais historicamente estigmatizados, continuam reduzidas a atividades e/ou unidades isoladas, a exemplo das datas comemorativas, as quais se as analisarmos veremos que se trata de atividades que se propõem a algo a-histórico, estereotipado e até mesmo deformado sob a perspectiva da descontinuidade (ARAÚJO e GIUGLIANI, 2014, p.07).

Nesse sentido, a escola é desafiada a romper com práticas pedagógicas descontextualizadas e visões etnocêntricas presentes em seus currículos, para que as subjetividades dos alunos sejam contempladas. É neste momento que uma visão mais otimista e mobilizadora poderiam inserir as temáticas indígenas, raciais e quilombolas de modo que a história, a luta e a resistência desses povos fossem resgatadas e construídas sob um olhar mais crítico e assim visualizadas de maneira positiva.

Assim, é pertinente considerar que o âmbito escolar é marcado pela diversidade e tem enfrentado dificuldades de trabalhá-la em seus currículos e práticas pedagógicas, já que, abordá-la implica o conhecimento do seu significado. Para Gomes (2007) a diversidade introduz na produção e legitimação de saberes, não se trata apenas de inseri-la como um conteúdo nas grades curriculares, mas de utilizá-la como fonte de conhecimentos escolares. Nessa perspectiva, podemos considerar que todas as culturas e suas representações oferecerem de alguma maneira práticas, hábitos, costumes e tradições que possam contribuir diante desse processo.

Dessa forma, para que as práticas educativas valorizem a temática indígena, étnico-racial e quilombola, é preciso indagar de que maneira o currículo escolar tem sido pensado e como a escola tem atribuído seu significado. Para Silva (2003), o currículo diz respeito aos nossos contextos, é sobre espaço de convivência, de relações, é quem somos ou o que fazemos, é trajetória, é documento de identidade e em sua construção implicam relações de poder, mas se é elaborado a partir de uma visão mais crítica, questiona práticas de dominação e poderia evitar a propagação de atitudes racistas, xenofóbicas e discriminatórias.

A construção de uma proposta de educação requer um olhar contextualizado acerca do espaço escolar em que essa está inserida, o cotidiano, as práticas, as pessoas, ou seja, a diversidade. É preciso elaborá-la a partir de um processo coletivo e isso inclui o corpo escolar, assim como a família e a comunidade. A concepção de um currículo crítico e flexível tem intensa relação com um ideal de educação emancipadora onde sua postura pauta-se no reconhecimento das diferenças culturais e na desconstrução do silenciamento e invisibilidade de raças e etnias que foram historicamente produzidos e naturalizados na sociedade brasileira.

[...] a escola é um espaço político, consequentemente, de confronto, onde se inserem diferentes saberes – da comunidade, do professor, dos alunos. É preciso superar a crença no poder absoluto de uma cultura dominante em selecionar, organizar e distribuir os conhecimentos, e compreender a escola como espaço sócio-cultural em que sujeitos históricos agem através das

alianças e conflitos, aceitação de normas e transgressão. Daí a importância do envolvimento da comunidade na construção do currículo. É a partir da realidade e necessidade da escola, que a professora recia os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula (FERNANDES, 2012, p.06).

Nessa perspectiva, as leis 10.639/03 e 11.645/08 são fruto de uma histórica luta nas relações de poder para uma educação das relações étnico-raciais. Foram elaboradas com o intuito de inserir obrigatoriamente a história e a cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares da Rede de Ensino, e isso implica grandes mudanças no que diz respeito ao fazer pedagógico e educacional nas escolas. Para Comar e Ruaro (2010) essas leis são instrumentos políticos que não se materializam apenas ao combate de práticas discriminatórias, pois, além de ressaltarem a importância da valorização das culturas brasileiras, apontam para a construção de sujeitos de direitos. Entretanto o fato de serem obrigatórias, não configura na sua total efetivação, já que, as instituições escolares têm enfrentado problemas de formação, estrutura e funcionamento, tais desafios acabam dificultando a implementação desse processo.

Nesse sentido, a formação de professores tem sido um dos maiores obstáculos enfrentados para se fazer valer as leis nas escolas, inclusive nessa. Trabalhar com as relações étnico-racial, indígena e quilombola requer a desconstrução de inúmeros conceitos historicamente adquiridos nos âmbitos sociais, deste modo se o educador não possui uma formação que ofereça práticas pedagógicas que contemplem a diversidade numa perspectiva mais crítica, futuramente terá problemas e entraves na efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Assim, se torna evidente que em muitas vezes a dificuldade dos docentes no exercício de ações sobre a pluralidade de culturas se traduz em uma ausência ou presença parcial das temáticas nos currículos dos seus cursos de formação (CARDOSO e CASTRO, 2015).

Essas questões apresentam desafios que precisam ser avaliados e discutidos com urgência. E isso requer um diálogo que vá para além das universidades e envolvam atores diversos vinculados às escolas de rede básica de ensino, movimentos sociais, representações políticas, dentre outros sujeitos responsáveis pela criação de ações públicas que possam colaborar ativamente para colaborar com a construção de práticas educativas interculturais críticas que, tendo em vista que os conteúdos escolares dialoguem com as culturas, histórias, saberes e práticas dos estudantes.

Considerações

Através da realização do grupo focal na escola e observações tanto no espaço institucional, quanto na comunidade Quilombola de Queimadas, os dados apontaram que o olhar das crianças do ensino fundamental acerca das populações afrodescendentes, indígenas e quilombolas se apresenta de maneira folclórica e distante de suas vivências. De acordo com as falas e expressões, para os alunos existem apenas pontos de vista estereotipados acerca dessas culturas diversas. Pois, a escola apresenta os temas vinculando-se a uma postura pontual e superficial através de uma visão eurocêntrica de currículo, trabalhando a trajetória dos negros somente na perspectiva da escravidão, no componente curricular de História.

A escola em questão se encontra desafiada para trabalhar com a diversidade e suas representações de maneira contextualizada e crítica em seus currículos e práticas pedagógicas. Desse modo, o preconceito e as práticas discriminatórias têm feito parte das falas e relações sociais. Mesmo com a existência de estudantes de Queimadas em Mutãs, a instituição não menciona a comunidade quilombola como conteúdo dentro da sala de aula, deste modo acaba assumindo uma postura negativa acerca da cultura negra e quilombola.

Ainda, é importante ressaltar que a existência do preconceito nas relações sociais precisa ser avaliada e discutida com urgência. O modo com que as crianças se comportaram frente às discussões sobre o preconceito, se traduz em uma ausência de diálogos acerca do tema. Se a escola propõe momentos de conversas, em que os estudantes se sintam confortáveis para dizer a respeito de práticas discriminatórias e começam a questionar essas ações poderia contribuir de maneira significativa para a desconstrução de conceitos pré-estabelecidos, sobre as diferentes culturas. Para Santos (2001) é a partir do diálogo que as questões de discriminação e preconceitos raciais poderiam ser resolvidas, pois, as palavras possuem o poder de problematizar e construir conhecimentos transformadores.

A escola ao receber estudantes de Queimadas presente no distrito de Mutãs, poderia dispor de ações voltadas para a valorização dos grupos quilombolas atendendo suas especificidades. Mas de acordo com os dados a instituição escolar não tem trabalhado nessa perspectiva e isso tem influenciado uma visão distante dos alunos enquanto remanescentes de quilombo.

Nesse sentido, precisamos considerar como estão sendo construídas as relações dos alunos quilombolas com o lugar em que vivem, já que, a escola de um modo geral tem tido a necessidade histórica e etnocêntrica de determinar apenas um conhecimento válido. Desta forma, precisamos nos indagar como construir um currículo contextualizado acerca do espaço

onde esse está inserido e revermos como a formação de professores tem influenciado para chegarmos a uma educação que reconheça e valorize as diferenças culturais sob um olhar mais crítico. Pois, trabalhar com as diversas culturas presentes no âmbito escolar de um modo mais mobilizador exige uma educação que não omita aspectos sociais e políticos imprescindíveis para compreender trajetórias históricas de luta e resistência.

Dessa forma, o professor tem um papel essencial em seu fazer pedagógico e por isso sua formação precisa oferecer um ideal de ensino intercultural apto para lidar com o preconceito e práticas discriminatórias que estarão passíveis de acontecer em sua sala de aula. Daí a importância de uma postura que leve aos alunos a compreensão de si e do outro oportunizando o conhecimento e influenciando de um modo positivo na autoestima dos estudantes. De acordo com Araújo e Giugliani (2014, p. 12) “pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva para a diversidade significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diferença. Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim o questionamento [...]”.

Diante disso, podemos dizer que questões como a presença parcial e pontual da dança tradicional de Queimadas, a Capoeira na escola e as outras questões vivenciadas pelos alunos quilombolas evidencia a distância do espaço escolar com a história e as práticas da comunidade. Portanto, é pertinente considerarmos a existente luta por uma educação escolar quilombola. Pois, a história e resistência desses povos precisam ser contadas a partir de uma visão contextualizada, respeitando todos os direitos de reconhecimento e valorização de uma cultura associada o tempo todo a algo negativo.

Uma educação escolar quilombola trabalha acerca das subjetividades dos alunos e para Fernandes (2012, p.5) “[...] as vivências individuais e coletivas e as festividades que ocorrem dentro do grupo social tornam-se um aspecto importantíssimo para um trabalho efetivo, onde os alunos conseguem se enxergar enquanto protagonistas da história”. Tais aspectos poderiam inserir as comunidades remanescentes de quilombo nos âmbitos escolares, de modo que sua forte e influente cultura seja respeitada e compreendida. Tal fato poderia contribuir de maneira positiva na construção das identidades de crianças quilombolas. Essa é uma questão que precisa ser discutida, requer diálogo, acordos e alternativas para a uma mudança relevante no cenário educacional de crianças e futuros jovens da comunidade quilombola de Queimadas.

Destacamos, ainda através dessas discussões, as oportunidades que o Programa Institucional de Iniciação Científica nos apresenta enquanto estudantes na graduação, sendo

um grande passo para adentrarmos no campo da pesquisa e aumentarmos nosso conhecimento acadêmico. Assim, é importante ressaltarmos as contribuições pessoais que o IC nos proporcionou, pois a pesquisa de campo qualitativa e etnográfica envolve seres humanos, ocorrendo momentos de interação e relações afetivas com os participantes da pesquisa. Além disso, a temática racial e quilombola colaboram de maneira significativa para revermos nossas práticas e cooperarmos para a desconstrução da sociedade preconceituosa e discriminatória em que vivemos.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática escolar**. 15. ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 2008.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida e GIUGLIANI, Beatriz. Por uma educação das Relações Étnico-Raciais. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.3, n.1, 2014. P. 01-21.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**, Brasília, DF, 2012.

CARDOSO, Ivanilda Amado e CASTRO, Rosane Michelli de. A ausência/presença das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de pedagogia: o caso da Unesp/Marília. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, jan./abr. 2015. p. 91-115.

COMAR, Sueli Ribeiro; RUARO, Juliana Cristina. As leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08: os limites e as perspectivas de uma legislação. II Simposio Nacional da Educação, XXI Semana de Pedagogia. **Infância Sociedade e Educação**, Cascavel, 13 a 15 de Outubro de 2010.

FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. A-ian-madê? Processo educacional de crianças quilombolas na escola da cidade. **Anais da 35ª Reunião Nacional da ANPED**, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. 2005. Disponível em:
<<<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>> Acesso em: 09/08/2017.

_____. Indagações sobre currículo/ diversidade e currículo. 2007. Disponível em:
<<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>> Acesso em: 10/08/2017.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. 2002. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>>. Acesso em: 11/08/2017.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In. DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social Teoria, método e criatividade**. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2009. (p. 79-108).

MACÊDO. Dinalva de Jesus Santana. Currículo Escolar e a Construção da Identidade Étnico-racial da Criança e do Adolescente Quilombola: um olhar reflexivo sobre a autoestima. 2008. 144 f. **Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade)** - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In. DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social Teoria, método e criatividade**. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2009. (p.09-29).

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-Racismo na Educação Repensando Nossa Escola**. São Paulo: Summus, 2001. (p. 97- 112).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.